

# LAS ESTRATEGIAS AFECTIVAS EN LA CLASE DE CONVERSACIÓN DE E/LE

Paloma Trenado Deán

スペイン語学習者の発話時の困難とその克服方法

## 概要

中級スペイン語会話クラスの学習者の発話における難しさについて、発話の障壁となる心理的要因を考える。本稿ではその心理的な要素として、1. 自信について：学習時の自分自身に対し、いかにポジティブなイメージを持つか、2. モティベーションの維持：失敗時、成功時の原因を自分自身で分析することで、いかにモチベーションを保っていくか、3. 不安について：不安を少なくする学習環境をどのように作るか、不安の原因を知り、それをいかに減らすか、身体的緊張をいかにほぐすか、以上の3点を取り上げ、学習者の発話を困難にする要因と、その克服法を検討する。

## Introducción:

El papel esencial que representa el uso de estrategias por parte del estudiante para un aprendizaje eficaz y autónomo está prácticamente presente en todas las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas. Aunque la tradicional clasificación entre estrategias de aprendizaje y comunicación ha quedado atrás por el carácter complementario de ambas, la mayoría de estos estudios se centran en cómo gestionar los elementos del sistema lingüístico y en cómo compensar los problemas que surgen en la comunicación. Sin embargo, muchas de las dificultades y deficiencias que impiden un desempeño comunicativo eficaz tienen que ver con el manejo de las variables afectivas y socioculturales.

En el presente trabajo nos proponemos analizar los factores afectivos que inciden de manera especial en la expresión oral, de forma que nos permita elaborar un marco teórico para una futura intervención estratégica en las clases de conversación de nivel intermedio en el entorno universitario japonés. En este estadio de aprendizaje se presupone que el estudiante tiene asentadas las bases lingüísticas para poder comunicarse. Sin embargo, son pocos los que logran sacar partido comunicativo de su esfuerzo y sus años de estudio. Pensamos que los factores socio-afectivos podrían explicar una importante parte de esta problemática y facilitar la búsqueda de estrategias para mejorar el aprendizaje y la comunicación.

## Afectividad y aprendizaje de lenguas:

Dos son las motivaciones principales que nos impulsan a analizar las funciones de lo afectivo en el aprendizaje de lenguas y, más concretamente, en la clase de conversación. Por una parte, conseguir una mayor eficacia para que el estudiante pueda comunicarse de una forma fluida y natural en español. Nuestro objetivo es rentabilizar los conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso de instrucción. La segunda tiene que ver con la meta final que persigue la educación, que se centra en que el aprendizaje sea significativo para el estudiante y le ayude a alcanzar su autonomía y su desarrollo integral como persona. La educación en valores positivos como la mejora de la autoestima, el conocimiento de uno mismo y la posibilidad de autocontrol de las emociones negativas tiene la enorme ventaja de trascender al marco académico, y contribuir a que el alumno se desenvuelva mejor en cualquier ámbito al que se enfrente.

Según la definición de Castilla del Pino, la afectividad aludiría al plano o sistema sentimental o emocional del sujeto en general (el otro plano es el cognitivo). Corresponderían a esta vertiente los estados de ánimo, los sentimientos, las emociones, los afectos, el humor, el talante, etc. (Castilla del Pino, 2000: 337)<sup>1</sup>. Es importante señalar que los factores afectivos y cognitivos no funcionan como realidades excluyentes, ni actúan como compartimentos estanco, sino que su influencia es constante y determinante. Especialmente en la enseñanza su interrelación va a ayudar a que las adquisiciones se produzcan de una manera más sólida.

Vallejo Ruiloba nos sugiere que la vida afectiva se constituye como el conjunto de estados y tendencias que el individuo vive de forma propia e inmediata y que influyen en toda su personalidad y conducta (trascendencia), especialmente en su expresión (comunicatividad). (Vallejo Ruiloba, 1999:222). De esta definición destacamos la importancia de cómo puede ser condicionada nuestra conducta por nuestras emociones y su definitiva inferencia en la comunicación, que se manifiesta como el acto de interacción social que más define e implica a la persona.

Expresarse en una lengua que no es la propia puede conllevar sentimientos y emociones que generen tensión, frustración e impedir una comunicación efectiva, además de una desvirtuación de la verdadera personalidad y potencialidad del hablante. La adquisición de una lengua extranjera significa también la confrontación de dos sistemas socioculturales bien distintos y ésta puede provocar ciertas dificultades emocionales en algunos estudiantes y bloquear de

nuevo su actuación. Como señala Oxford, es imposible no exagerar la importancia de la afectividad en el aprendizaje de lenguas. La autora nos sugiere que estos factores son como una fina e invisible red presente en todo el proceso de adquisición, al que pueden favorecer o inhibir. (Oxford, 1990:140).

Esta necesidad de reconocer el verdadero peso de lo afectivo en el aprendizaje de segundas lenguas no es algo nuevo, sino que está prácticamente presente en toda la investigación metodológica de los años 70, surgida a la luz de la psicología humanista y como réplica al fracaso del audiolingüismo. La Respuesta Física Total, la Sugestopedia, la Vía Silenciosa y el Aprendizaje Comunitario, serían las principales metodologías que han ponderado en su justa medida el papel de lo afectivo en la adquisición de lenguas. Dentro de estos marcos, es el Enfoque Natural de Terrel y Krashen y su teoría del Filtro Afectivo, el que ha subrayado más claramente la importancia de un ambiente motivador, libre de estrés para obtener un aprendizaje eficaz. Así mismo, los Enfoques Comunicativos han colocado como centro del proceso de aprendizaje al estudiante, al que conciben como ser único en el que confluyen creencias, afectos, saberes y gustos, reconociendo los factores afectivos y la motivación como manifestaciones a tener en cuenta de la peculiar personalidad de cada individuo. Del mismo modo, han acentuado la responsabilidad de cada sujeto en su propio proceso de aprendizaje, destacando la relevancia del autocontrol mediante el uso de estrategias.

El dominio de lo afectivo no tiene límites. En la clase de segundas lenguas abarcaría conceptos relacionados con las diferencias individuales, como la autoestima, las actitudes, la motivación, la ansiedad, la asunción de riesgos, la tolerancia a la ambigüedad y el choque cultural. (Oxford, 1990:140). Igualmente hay que añadir otros factores que vienen determinados por las tendencias socioculturales del medio donde se realizan las clases, que pueden resultar de por sí dificultades añadidas para la clase de idiomas. Las imbricadas interrelaciones entre estos elementos hacen difícil considerar aisladamente cada una de estas variables, ya que se influyen de una manera tan definitiva que es imposible dilucidar cuáles se constituyen como causas y cuáles como efectos de las conductas inhibitorias. A continuación, examinaremos de forma más exhaustiva los factores que pueden bloquear seriamente la capacidad de expresión de los estudiantes.

## **Problemática detectada:**

La exposición de las dificultades que vamos a presentar es fruto de la observación reflexiva desarrollada por parte del docente en el transcurso de las cla-

ses de conversación de los niveles intermedios de ELE en el contexto universitario japonés. Por tanto, un paso posterior a este primer estadio de toma de contacto sería desplegar otros instrumentos que nos ayuden a recopilar otro tipo de datos para corroborar y complementar estas informaciones, con el fin de promover la investigación en el aula. Estos deben contemplar el punto de vista del alumno, verdadero protagonista del proceso de aprendizaje.

La clase de conversación atañe a la vertiente más social del aprendizaje de un idioma. La lengua constituye una parte esencial de la persona y una representación de su identidad y personalidad. Es un objetivo de la clase comunicativa en este nivel que los estudiantes aprendan a rentabilizar sus conocimientos sobre gramática y vocabulario, y los pongan al servicio de una comunicación significativa. En el nivel intermedio de la clase de español como lengua de especialidad se presupone que los aprendices ya han adquirido la base lingüística suficiente que les permite desenvolverse sin grandes obstáculos en los ámbitos más frecuentes de la vida cotidiana. Pero, al margen del aprendizaje de los sistemas de reglas gramaticales, el estudio de un idioma implica que el individuo utilice una nueva imagen de sí mismo como hablante de la lengua meta que estudie. La percepción de la persona que aprende tenga de sí va a influir definitivamente en su desempeño comunicativo.

Uno de los problemas que hemos encontrado en las clases de conversación es la autoimagen negativa que algunos alumnos tienen por sus dificultades para expresarse en español, que inhibe su capacidad para realizar cualquier actividad comunicativa. Estas imágenes están a menudo deformadas, ya que minusvaloran su capacidad y recursos para comunicarse y no colocan al estudiante en una posición realista sobre su nivel de adecuación a la clase. En la práctica, este hecho pone en juego ciertas reacciones de ansiedad y de falta de confianza en uno mismo que originan diferentes tipos de bloqueos comunicativos. Se ha intentado paliar este obstáculo con un diálogo crítico y positivo sobre la naturaleza de la comunicación y el aprendizaje.

Los aprendices pueden dar muestras de inseguridad a varios niveles: falta de confianza en sus conocimientos lingüísticos, descrédito del esfuerzo y tiempo dedicado a preparar las actividades, y la creencia de que no pueden ejercer un autocontrol a nivel estratégico que regule sus intervenciones en el aula. Igualmente también es posible detectar sentimientos de impotencia por no poder expresarse en la totalidad de su ser. A pesar de conocer las limitaciones que supone comunicarse en otro idioma, es muy posible que cierto sentimiento de superficialidad o incluso de ridículo, aflore fácilmente. Ante este panorama desolador es lógico pensar que la autoestima del estudiante baje, frenando su intervención en el aula.

Mención especial nos merece la necesidad de tener en cuenta los patrones socioculturales que marcan el modelo de conducta a seguir en sociedad. En el ámbito japonés, un ejemplo serían aquellas rígidas normas sociales que inhiben la comunicación, al impedir que los individuos sobresalgan como tales y se expresen abiertamente delante de los demás sin necesidad de identificarse con el grupo. Sin embargo, este modelo puede chocar con el que predomina en la sociedad española, dando lugar a sentimientos de confusión e incomodidad para expresarse en la lengua meta al sentirse tan ajenos a ella.

Aunque no es privativo de la cultura japonesa, el miedo a cometer errores se vive de una manera negativa y paralizadora. Cuando el estudiante se equivoca en público se pone en juego un código de vergüenza que puede ser incapacitante, y es frecuente que algunos alumnos prefieran guardar silencio para evitar equivocarse y sentirse evaluados por el grupo. (Inui, 2000: 40-41)

### **Autoestima, autoconcepto y autoeficacia:**

El aprendizaje está influenciado de forma determinante por los sentimientos que tienen las personas sobre sí mismas. Como hemos visto, los estudiantes pueden ver minada su autoestima al sentirse inseguros o faltos de recursos para llevar a cabo una tarea comunicativa. Los sentimientos de falta de confianza en uno mismo se relacionan con tres conceptos muy próximos a tener en cuenta: autoestima, autoconcepto y autoeficacia. La autoestima es uno de los rasgos psicológicos más analizados en la investigación educativa. Numerosos estudios han demostrado la correspondencia bidireccional entre una alta autoestima y el logro académico. Igualmente, han evidenciado cómo una baja autoestima puede convertirse en un obstáculo para el aprendizaje eficaz<sup>2</sup>. Coopersmith, autor de uno de los trabajos más influyentes, la definió como:

La evaluación que hace y mantiene habitualmente la persona con respecto a sí misma: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, destacado, con éxito y valioso. En resumen, la autoestima es un juicio personal que se expresa en las actitudes que el individuo manifiesta hacia sí. (Coopersmith, 1967)<sup>3</sup>

Es importante subrayar el carácter personal y evaluador de la autoestima, y establecer la sutil diferencia con el término *autoconcepto*, un constructo más global que atañe a las percepciones y sistema de creencias que tenemos sobre nosotros mismos, y que constituyen nuestro sentimiento de identidad personal. Estas ideas tienen un carácter dinámico, se van formando desde la infancia, ya que son aprendidas a través de la experiencia. Un autoconcepto negativo como

estudiante de idiomas puede generar sentimientos de vergüenza y puede evitar el tomar nuevos riesgos que supongan un avance en el proceso de formación. (Williams y Burden, 1999)

En la enseñanza de segundas lenguas podemos relacionar la autoestima con los sentimientos de autoeficacia en el aprendizaje, ya que estos aluden a las creencias que tienen los aprendices respecto a los conocimientos y destrezas que ya poseen para llevar a cabo una tarea y aprender nuevas estrategias. (Arnold, 1999:83) Este término fue acuñado originalmente por Bandura dentro del marco de la perspectiva cognitivo-conductual de la teoría del aprendizaje social, y se define como:

los juicios que hacen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de resultados. No tiene que ver con las destrezas que tenga la persona, sino con los juicios que pueda hacer, con independencia de las destrezas que posea. (Bandura, 1986)<sup>4</sup>

Como vemos, esta definición hace referencia a la convicción de que tenemos las capacidades necesarias para realizar todo aquello que nos ayude a conseguir las metas o desafíos que nos marquemos. Para ello, es necesario que dentro de la persona se desarrollen los procesos para percibir e interpretar su conducta e iniciar los comportamientos que le muevan a emprender una acción. Los experimentos de Bandura han demostrado que el incremento de la creencia de autoeficacia puede ser un factor relevante para que los alumnos medios venzan sus dificultades, manejando las variables de esfuerzo realizado y constancia (Schunk, 1989:131). Por lo tanto, parece de capital importancia trabajar con el desarrollo de sentimiento de competencia. Es aquí donde entraría el papel determinante del componente estratégico. Un primer nivel de intervención consistiría en desarrollar la identidad del estudiante como hablante de español, y la consciencia de que hay numerosos recursos para autocontrolar y regular el aprendizaje y la comunicación.

Bandura sugiere que estas informaciones que promueven la autopercepción y el cambio conductual, nos llegan a través de cuatro fuentes que son susceptibles de ser manejadas en la clase de conversación: la experiencia directa, por medio de la participación del estudiante en diferentes actividades; las experiencias vicarias, al ver a los demás compañeros tomar parte en las mismas; el mundo social, aprendiendo de las personas que tenemos cerca y del mundo que nos rodea; los procesos de razonamiento, que se aplican reflexionando sobre nuestros conocimientos e ideas, en nuestro caso el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

## La motivación:

La autoeficacia desempeña un papel primordial en la motivación, ya que influye en las expectativas que los estudiantes se crean sobre sí mismos y sobre su rendimiento, así como en las actividades que eligen para sostener la conducta motivada. Por lo tanto, es necesario que estos tengan un “sentimiento de eficacia” sobre sí mismos para hacer el esfuerzo y sustentar el nivel de perseverancia que supone aprender un idioma, así como ejercer el control sobre las decisiones y acciones que lleva a cabo. En relación con la motivación de la autoeficacia, queremos destacar algunas teorías que a nuestro juicio pueden contribuir a aclarar que expectativas mueven a la persona a desarrollar y mantener un tipo de conducta para conseguir sus objetivos.

La *teoría de la atribución* orientada al logro de Weiner (1985) explica cómo perciben los individuos las causas de sus comportamientos y los de los demás, y trata de esclarecer a qué factores se atribuyen los éxitos y fracasos de una determinada acción. Las atribuciones son muy valiosas por su gran influencia en las creencias, las emociones y las conductas de los estudiantes, y por su gran efecto en el rendimiento.

Para entender cómo se forman es preciso conocer la *teoría del locus de control* de Rotter. Uno de los factores esenciales para actuar de forma variada y mantener el interés e implicación, es el sentimiento de control personal sobre los sucesos que acontecen en la vida o locus de control. Así podremos encontrar personas internalizadoras, que estiman que todo lo que ocurre depende de su comportamiento y características personales tales como capacidad, personalidad; o externalizadoras, que explican los acontecimientos por factores externos fuera de su capacidad de control. Las investigaciones en este campo vinculan el locus de control interno con un mayor logro académico y un mayor uso de estrategias para la resolución de tareas<sup>5</sup>.

Weiner expone cuatro factores a los que los sujetos atribuyen sus éxitos y sus fracasos: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea en sí y la suerte. Los dos primeros fueron estimados como características internas y Los dos segundos se relacionaron con factores externos. Así mismo se consideraron la estabilidad e inestabilidad de cada una de las variables. La suerte y el esfuerzo fueron valorados como elementos inestables. Posteriormente se ha tenido en cuenta la dimensión controlable e incontrolable y se ha llegado a la conclusión de que las personas pueden controlar los estados de ánimo y el esfuerzo, pero escaparían de todo control la suerte o las tareas dificultosas.

La importancia de la teoría de la atribución para la educación es crucial, ya que ofrece predicciones explícitas acerca de las relaciones entre los resultados, las reacciones emocionales, la interpretación de los acontecimientos, las expectativas de los resultados y la conducta futura.

La mayor parte de nosotros tendemos a interiorizar nuestros motivos de éxito y a exteriorizar los fracasos. Deaux<sup>6</sup> ha encontrado que existe una diferencia de sexo en esta tendencia, ya que las mujeres parecen mostrar menos expectativas sobre sí mismas y, por consiguiente, suelen relacionar más sus logros con causas externas. Sería posible que en estas valoraciones estén influidas por el “factor modestia”, ya que las mujeres presentan más esta actitud que los hombres.

La *teoría del desamparo aprendido* fue estudiada por Seligman (1991) y se concibe como un estado psicológico que obstaculiza la motivación, los procesos cognitivos y las emociones, debido a la falta de control que experimentan los individuos. Se puede interpretar como la independencia percibida por el sujeto entre las respuestas o esfuerzos realizados y los resultados, es decir, la falta de constancia en una actividad después del fracaso. En estos casos, éste se atribuye a factores internos estables e incontrolables, como la falta de capacidad. Las manifestaciones en el aprendizaje de lenguas de esta teoría son muy relevantes: pasividad, retraso en el aprendizaje y muestras emocionales incontrolables. Los estudiantes que han tenido un historial de bajo rendimiento tienen la idea de que todo esfuerzo es inútil y de que no pueden ejercer ningún tipo de control. Caen en un círculo vicioso en el que las creencias negativas sobre uno mismo se interrelacionan con los fracasos en la adquisición, pero no con la falta de esfuerzo o el abandono temprano de las tareas.

Los sentimientos de autoestima y autoeficacia se pueden ver aumentados al llevar al aula un diálogo positivo y constructivo, que informe a los discentes de cómo estos factores pueden afectar al aprendizaje y a su desempeño comunicativo. Por un lado, puede identificar comportamientos negativos de los que el estudiante no es consciente y les invite a una autorreflexión activa que desemboque en un cambio de creencias nocivas, y crezca así una actitud más comprometida.

Por otra parte, es importante ofrecer distintas herramientas para que el estudiante pueda estimar las causas de sus éxitos o fracasos en las actividades y para cambiar los sentimientos incapacitantes por los de control de la situación. En este sentido, es capital centrar la causa de los fracasos en el poco esfuerzo más que en la falta de capacidad. La retroalimentación de las destrezas individuales puede ejercer una influencia positiva en los sentimientos de autoefica-



cia y autoestima.

## La ansiedad:

Según la teoría del aprendizaje, la ansiedad es una respuesta aprendida a un estímulo que advierte a la persona que va a producirse un acontecimiento desagradable. (Ray Crozier, 2001:152) Esta definición concede una propiedad motivadora a la ansiedad, ya que va a operar como un impulso condicionado para evitar los acontecimientos negativos. Por lo tanto, se muestra como una conducta adaptativa que permite al individuo prever posibles sucesos que le coloquen en peligro.

La ansiedad es uno de los factores que más repercute en el aprendizaje de idiomas y que más obstaculiza la comunicación. En las clases de conversación, donde pensamos que se hace más patente, se manifiesta como miedo, tensión, nerviosismo o preocupación que surge cuando un estudiante realiza una determinada actividad comunicativa en una lengua que no es la suya. Aprender otro idioma supone enfrentarse con situaciones que movilizan la ansiedad, tales como sentimientos de inseguridad generados por el temor a los errores, la baja tolerancia a la ambigüedad de las situaciones nuevas que se proponen, o verse incapaz de tomar nuevos riesgos para abordar las tareas. Esto supone que la mayoría de las investigaciones la correlacionen negativamente en aspectos como el pobre rendimiento en ejercicios orales y escritos, la autoestima, la confianza en uno mismo y las bajas calificaciones<sup>7</sup>.

Es posible hacer una distinción entre una ansiedad de carácter transitorio ante una nueva tarea o la que se evidencia como un rasgo de carácter. Normalmente, a medida que el estudiante se familiariza con la lengua meta y las actividades ésta suele disminuir, pero si no ocurre así se convertirá en una característica generalizada que marcará de forma determinante el aprendizaje y la actuación del estudiante.

Tanto las investigaciones de Koch y Terrell (1991), como las de Young y Horwitz, han arrojado que las actividades orales, tales como contestar preguntas, narrar o hacer una presentación oral delante de los demás compañeros, son las tareas que más ansiedad causan. Estos resultados pueden relacionarse con una angustia de tipo social que puede englobar el miedo a hablar en público, los sentimientos de vergüenza, la timidez, la pasividad, los bloqueos y el temor a la mirada evaluadora del grupo. Además, determinan que algunos estudiantes no rentabilicen sus conocimientos de la lengua meta, reduzcan su número de intervenciones, jamás tomen la iniciativa o intenten pasar desaperc-

cibidos en el transcurso de la clase. Según los estudios de McCroskey (1985), los individuos con ansiedad comunicativa son más reacios a conversar e interactuar con los demás y tienden a abandonar la comunicación lo antes posible o a evitarla<sup>8</sup>.

### **Estrategias afectivas:**

En este apartado nos proponemos examinar que implicaciones estratégicas pueden tener las variables analizadas para la clase de conversación en el nivel intermedio. Oxford (1990:9) nos ofrece una definición de estrategias como las acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más fácil, rápido, ameno, autorregulado y transferible a situaciones nuevas. Aunque los factores estudiados se han referido al ámbito socio-afectivo, resulta imposible separar en la práctica el límite de los otros grupos de estrategias, cognitivas y metacognitivas<sup>9</sup>, ya que, por su estrecha relación, interactúan y se influyen conjuntamente.

Atendiendo a este carácter interactivo de las estrategias, la primera medida que determinaría un desempeño estratégico por parte del estudiante, es conocer cómo se lleva a cabo la adquisición de una lengua, saber los elementos que intervienen, los procesos, lo que favorece o dificulta. Sabiendo cómo se aprende el alumno podrá atender, controlar y responsabilizarse de su aprendizaje. Con esto se pretende formar estudiantes más reflexivos que puedan tomar sus propias decisiones.

Una segunda línea de actuación debe ir encaminada a que el estudiante pueda construir la identidad de ser hablante de español, o fomentar la creencia de que puede llegar a serlo. Normalmente los alumnos de nivel intermedio, a pesar del tiempo que llevan en contacto con la lengua meta participando en numerosas actividades, no tienen una idea ni una imagen formada de ellos mismos como individuos capaces de comunicarse en español a su nivel. Es posible que tengan desarrollada la propia imagen de estudiantes, aunque pensamos que sería conveniente también resituarla. Esta consciencia propicia que el alumno se vea desde una nueva perspectiva, que se cree una imagen más positiva de él mismo y se ponga en marcha un mayor compromiso en las actividades y en el aprendizaje en general.

Entrando ya de lleno en el campo de las estrategias afectivas, es primordial la creación en la clase de un clima positivo y un ambiente libre de tensiones que posibilite que el alumno pueda expresarse sin presiones. Crear un diálogo fluido entre profesores y alumnos sobre las dificultades que se encuentran en el

aula: el estudio, la realización de las actividades, las dudas sobre uno mismo u otros aspectos, ayudaría a que los estudiantes se sintieran menos inhibidos y más motivados a participar en las tareas comunicativas. El diálogo contribuye a desarrollar el pensamiento reflexivo mediante el intercambio de opiniones y puede enriquecer e influir en gran manera hasta al más tímido de los estudiantes, pues como nos decía Bandura, aprendemos enormemente a través de las personas que tenemos cerca y del mundo que nos rodea.

El camino para mejorar la autoestima pasa por conocerse a uno mismo y revisar los sistemas creencias tanto en el plano personal, como al que atañe sobre todo al desempeño como estudiante. El profesor puede elaborar sus propios instrumentos, tales como encuestas o cuestionarios para obtener información y explorar aquellas variables que necesiten un tratamiento especial. Oxford propone el trabajo con afirmaciones positivas para que el discente se anime a sí mismo cada vez que lo necesite. Las afirmaciones pueden escribirse o repetirse en voz alta. El objetivo de esta estrategia está en ganar autoconfianza y contrarrestar el poder paralizador de los pensamientos negativos y puede tener un gran impacto en las clases de conversación.

Los sentimientos de autoestima y autoeficacia están relacionados innegablemente con la asunción de nuevos riesgos y su superación. El alumno debe ser consciente de que las prácticas facilitan la comunicación, y que no es posible mejorar si no hay por su parte un compromiso para aprovechar todas las oportunidades comunicativas que se presenten. En este sentido, es importante el análisis del componente cultural tanto de la lengua meta, como del lugar donde se desarrollan las clases. El tratamiento del error debe ser contemplado también desde un nuevo prisma más positivo para el estudiante. Debe concebirlo como un vehículo que le aporta información sobre su proceso de aprendizaje.

Además de la práctica, la retroalimentación después de cada actividad comunicativa se puede ofrecer al alumno claves para mejorar su autoeficacia. Es conveniente que el propio discente pueda evaluar cómo se ha desenvuelto en las actividades. Se pueden confeccionar algunos instrumentos para la autoevaluación. Sería deseable que se resaltara el papel del esfuerzo como variable controlable y subrayar su influencia directa en las capacidades. El docente no debe olvidar que las actividades deben estar planteadas de forma gradual y deben ser adecuadas al nivel y las características del alumno, de manera que contribuyan al crecimiento de las motivaciones internas y al sentimiento de capacidad y control.

El control de la ansiedad es quizás el aspecto más necesario a tratar en el aula de conversación. Es difícil ocultar un estado de ansiedad, pues hay mu-

chas reacciones corporales que nos ponen sobre aviso y captan la atención de los que están participando en las actividades. Oxford (1990: 164-168) propone varias estrategias para disminuir esta emoción. Una de ellas es el uso de listas para comprobar el estado emocional. Mediante estas listas el estudiante puede aprender a escuchar su cuerpo e interpretar los mensajes que éste le manda. La relajación tiene una notable influencia en el estado corporal, concretamente la respiración profunda puede ofrecer una respuesta inmediata de calma. Existen varias técnicas respiratorias que pueden ser enseñadas y que el estudiante puede usar en cualquier situación.

Asimismo, la autora nos recomienda el uso del humor en la clase como forma de relajar el ambiente y reducir la ansiedad. La risa es una de las manifestaciones que más se dan en la clase de conversación, por ejemplo, al simular una personalidad distinta, al realizar un juego o incluso como reacción a la actividad. Hay que aprovechar su presencia, ya que el humor quita hierro a muchos asuntos y ayuda a ver los errores y dificultades desde una perspectiva más benévola, que no está reñida con la actitud de seriedad ante el proceso de aprendizaje.

## **Conclusión:**

En este trabajo hemos querido resaltar el innegable impacto que ejercen las variables afectivas en las situaciones comunicativas con las que se enfrenta el estudiante de nivel intermedio en el aula de ELE, y las posibilidades de contrarrestar su efecto negativo a través del uso de estrategias. Todo plan estratégico debe partir de las necesidades y características del estudiante, y es él mismo el que más información puede arrojar sobre los mecanismos inhibidores que se ponen en marcha cuando intenta expresarse. El profesor debe aportar también su visión e intentar detectar con qué problemas se encuentra en la clase de conversación a través de diferentes instrumentos como los cuestionarios, observación reflexiva y los comentarios de los alumnos.

En este artículo hemos examinado especialmente tres de las variables que nos parecen que tienen mayor influencia en el desempeño comunicativo: la autoestima, la motivación y la ansiedad, ya que guardan una íntima relación con cuatro aspectos que son necesarios mejorar a la hora de expresarse en un idioma extranjero: la autoimagen, la confianza en uno mismo, el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de autocontrol de las emociones. Para acrecentar estas capacidades es necesario que el estudiante se perciba a sí mismo como hablante de español. Esta toma de consciencia puede ayudar a que el alumno desarrolle la reflexión crítica y se comprometa más firmemente con su proceso

de aprendizaje.

A su vez, es importante conocer cómo se lleva a cabo la adquisición de lenguas y las dificultades que entraña la comunicación, con el fin de que el alumno pueda tener una visión realista sobre el papel que él mismo está desempeñando. La reflexión crítica pasa también por saber atribuir a qué se deben nuestros logros y nuestros fracasos. Éstos son fácilmente achacados a la falta de capacidad, sin embargo se debe cambiar la orientación y conceder un mayor protagonismo al esfuerzo y a la implicación en las tareas.

Por último, queremos destacar que las estrategias afectivas han tenido poca consideración en las aulas por la compleja naturaleza de los sentimientos. Sin embargo, y lo citamos como ejemplo, un sencillo diálogo sobre las dificultades y las emociones que emergen en las situaciones difíciles puede tener un alcance impensable e incrementar la motivación para seguir mejorando y tomar nuevos riesgos. Por lo tanto, es básico crear un ambiente libre de tensiones, donde pueda darse un clima de comunicación e intercambio. La enseñanza de estrategias afectivas tiene la enorme ventaja de que puede ser transferida a numerosos ámbitos de la vida cotidiana, con lo cual se contribuye al fin primordial de la educación, que no es otro que el desarrollo integral de la persona.

## BIBLIOGRAFÍA:

ARNOLD, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University.

CASTILLA del PINO, C. (2000), *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Fábula Tusquets Editores.

COVINGTON, M.V. (2000), *La voluntad de aprender. Guía de motivación en el aula*. Madrid, Alianza Universidad.

ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

INUI, E. (2000), *Problemas socioculturales de los estudiantes japoneses*. Frecuencia L 13: 37-45.

O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury, House/Harper R & Row.

RICHARDS, J.C., et al. (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ, M. (2004), *Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2*. En FORMA 7: 125-148, Cuadernos de Didáctica ELE. Madrid, SGEL.

SCHUNK DALE, J. (1997), *Teorías del aprendizaje*, México, Prentice Hall, Hispanoamericana.

VALLEJO RUILOBA, J. (1999) *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona, Masson.

WILLIAMS, M y BURDEN, R. L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.

- 1 Castilla del Pino ofrece otras dos acepciones más del término afectividad que pueden ser consultadas en su obra *Teoría de los sentimientos* (2000)
- 2 Véase en Williams y Burden, (1999: 105-109); Ray Crozier (2001: 205-213)
- 3 Citado en Ray Crozier, (2001: 205)
- 4 Citado en Ray Crozier, (2001: 201)
- 5 Nos referimos a los trabajos de Wang (1983) . Véase William y Burden (1999: 110)
- 6 Véase las investigaciones realizadas por Deaux (1985) en William y Burden (1999: 114)
- 7 Oxford, R. *La ansiedad del alumno de idiomas: nuevas ideas*, en Arnold (2000: 77-86)
- 8 Véase Arnold (2000: 82-84)
- 9 La clasificación de las estrategias a la que nos referimos corresponde a la tipología de O'Malley y Chamot (1990)